

Hornstein, Walter

Fremdenfeindlichkeit und Gewalt in Deutschland. Über Tabus in der öffentlichen Thematisierung und über die Notwendigkeit gesellschaftlichen Lernens

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 1, S. 3-16



Quellenangabe/ Reference:

Hornstein, Walter: Fremdenfeindlichkeit und Gewalt in Deutschland. Über Tabus in der öffentlichen Thematisierung und über die Notwendigkeit gesellschaftlichen Lernens - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 1, S. 3-16 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111627 - DOI: 10.25656/01:11162

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111627>

<https://doi.org/10.25656/01:11162>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 1 – Januar 1993

Essay

- 3 WALTER HORNSTEIN
Fremdenfeindlichkeit und Gewalt in Deutschland. Über Tabus
in der öffentlichen Thematisierung und über die Notwendigkeit
gesellschaftlichen Lernens

Thema: Schulentwicklung und Bildungsmarkt

- 19 ACHIM LESCHINSKY
Bildung, Ungleichheit und Markt. Zur Einführung in den Themen-
schwerpunkt
- 25 HANS-PETER BLOSSFELD/YOSSI SHAVIT
Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der
sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisier-
ten Ländern
- 53 WILLIAM LOWE BOYD
Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in
Großbritannien und den Vereinigten Staaten – Wie erklären sich die
Unterschiede?
- 71 MANFRED WEISS
Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?
- 85 FRITZ OSTERWALDER
Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept
der klassischen und neoklassischen Ökonomik

Diskussion

- 111 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Rasse und Erziehung. Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie
des Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht

- 135 ALFRED LANGEWAND
Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft?
Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts
,pädagogischer‘ Kant-Kritik in seiner ,ästhetischen Darstellung
der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung‘

Besprechungen

- 159 KLAUS ALLERBECK
Helmut Fend: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken
Helmut Fend: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz.
Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen,
familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen
- 162 DORLE KLIKA
Hannelore Faulstich-Wieland: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?
Maria Anna Kreienbaum: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als
Kristallisationspunkt
- 166 LOTTE ROSE
Barbara Friebertshäuser: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feld-
studie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur

Dokumentation

- 171 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 3 WALTER HORNSTEIN
 Hostility to Foreigners and Violence in Germany – On taboos in the
 public debate and the need for social learning

Topic: School Development and Educational Market

- 19 ACHIM LESCHINSKY
 Education, Inequality and Market – An Introduction
- 25 HANS-PETER BLOSSFELD/YOSSI SHAVIT
 Permanent Inequalities – Changes in the impact of social background
 on educational opportunity in thirteen industrial nations
- 53 WILLIAM LOWE BOYD
 The Politics of Choice and Market-Oriented School Reform in
 Britain and the United States: Explaining the Differences
- 71 MANFRED WEISS
 The Market as Control System in Education?
- 85 FRITZ OSTERWALDER
 The Concept of School and Instruction in Classical and Neoclassical
 Economics

Discussion

- 111 HANS-CHRISTIAN HARTEN
 Race and Education – National Socialist concepts of educational
 psychology and sociology: A research report
- 135 ALFRED LANGEWAND
 A Pedagogical Critique of Pure Practical Reason? – Reflections on
 the content and the historical place of J.F. Herbart's "pedagogical"
 critique of Kant in his "esthetic representation of the world as the
 main object of education"

Reviews

159

Documentation

171

Fremdenfeindlichkeit und Gewalt in Deutschland

*Über Tabus in der öffentlichen Thematisierung
und über die Notwendigkeit gesellschaftlichen Lernens**

Von Fremdenfeindlichkeit, Ausländerhaß, politisch motivierter Gewalt in Deutschland ist derzeit allenthalben die Rede, und Anlässe dazu gibt es wahrhaft in bedrückender Fülle: Brandsätze fliegen durch die Fenster von Unterkünften für Asylbewerber, Ausländer werden diffamiert und bedroht, Nazi-parolen werden in aller Öffentlichkeit zur Schau getragen, unter dem Beifall der Zuschauer werden Wohnheime von Menschen, die bei uns Schutz vor Verfolgung und Not suchen, belagert, gestürmt und angezündet.

Schockierend ist dabei vor allem die neue Qualität dieser Ereignisse im Vergleich zu früheren Jahren. Neu ist, daß wir zur Kenntnis nehmen müssen, daß wir in einer Gesellschaft leben, in der Haß hoffähig geworden ist und in der Gewaltaktionen gegen Fremde mit Beifall der Zuschauer rechnen können – und die Politik dafür Verständnis signalisiert. Sicherlich gab es in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder Ausbrüche von Rechtsradikalismus, Ausländerhaß, Neonazismus, Antisemitismus. Aber immer handelte es sich – zumindest in der öffentlichen Wahrnehmung – um ein eingrenzbares Problem des Rechtsradikalismus vor allem bei Jugendlichen. Es war ein Phänomen, das als eine Angelegenheit von Randgruppen, von ewig Gestrigen und Unbelehrbaren erschien. Die Mißbilligung solcher Erscheinungen durch die öffentliche Meinung war deshalb eine klare Sache. Es waren „andere“, die so etwas machten, und man war sich einig in der Ablehnung.

Das Neue der letzten beiden Jahre ist, daß Ausländerhaß und Fremdenfeindlichkeit mit einem öffentlich zustimmenden Echo von der Straße rechnen können. Es gibt heute, das zeigen die letzten beiden Jahre, eine Atmosphäre der latenten oder auch ausdrücklich formulierten Zustimmung zu gewalttätigen Aktionen in diesem Zusammenhang. Es gibt solche, die anfeuern, wenn es um Ausländerhaß geht, die es selber nicht gewesen sein wollen, es aber richtig finden. Damit ist es endgültig unmöglich geworden, Ausländerhaß und Rechtsradikalismus als ein Problem einiger meist jugendlicher Randgruppen zu betrachten – was schon immer problematisch war. Rostock, Hoyerswerda, aber auch Gewaltaktionen in den alten Bundesländern zeigen mit besonderer Deutlichkeit, was auch andernorts der Fall ist: Jugendliche tun, was andere, Erwachsene, denken und gerne täten, aber sie, eben die Erwachsenen, beschränken sich aufs Anfeuern.

* Vortrag anläßlich des Dies academicus der Universität der Bundeswehr München in Neubiberg am 6. November 1992.

In der Zwischenzeit gibt es bereits eine breite Diskussion dieser Phänomene, eine Diskussion, die vor allem bestimmt ist durch die Irritation darüber, daß so etwas möglich ist, durch beschwörende Appelle und die zumindest angedeutete Frage nach den Ursachen von Gewalt und Fremdenhaß. Mir scheint es an der Zeit, dieser Diskussion nicht einen weiteren Erklärungsversuch anzufügen, sondern vielmehr gerade die *Art der Thematisierung dieser Vorkommnisse* in der Öffentlichkeit zum Gegenstand einer kritischen Betrachtung zu machen.

Dafür spricht vor allem, daß die Art der Thematisierung solcher Vorgänge, also der öffentliche Umgang mit einem solchen Problem, als aufschlußreiches Indiz gewertet werden kann für die moralisch-politische Verfassung und die soziale Situation unserer Gesellschaft. Sie sagt zu dieser Frage sicherlich zumindest genauso viel aus, wenn nicht mehr, als die Sachverhalte selbst.

Solche Formen des Umgangs mit Problemen dieser Art sind ja nicht zufällig, sondern sie bringen etwas zum Ausdruck, und deshalb lassen sich Fragen an sie richten; z. B. die Frage danach, welche Prinzipien in diesen Thematisierungen hochgehalten, welche zur Disposition gestellt werden. Was wird wie verteidigt, wenn über rechtliche, strafrechtliche, politische Maßnahmen gesprochen wird, die zu ergreifen seien? Was wird tabuisiert, verschwiegen bei dieser Diskussion und wie hängen beispielsweise Tabuisierungen mit der politischen Verfassung unseres Gemeinwesens zusammen?

Thematisierungen sind deshalb, zumindest in gleicher Weise wie die Vorkommnisse selbst, Momente des gesellschaftlich-politischen Prozesses von möglicherweise langdauernden Auswirkungen, wie am Beispiel des politischen Umgangs mit dem Terrorismus der ausgehenden 60er und beginnenden 70er Jahre gezeigt werden könnte – ganz abgesehen davon, daß in einer „Mediengesellschaft“ die Art der öffentlichen Präsentation und Vergegenwärtigung von derartigen Ereignissen Teil des Gegenstands selbst ist.

Ein weiterer Grund, der für die Befassung mit dem öffentlichen Diskurs spricht, liegt darin, daß es nicht zuletzt von der Struktur der öffentlichen Diskussion abhängt, ob und in welcher Weise und in welcher Richtung darin *Lösungen* für die thematisierten Probleme angelegt sind. Es gibt, dies läßt sich zumindest theoretisch annehmen, konstruktiv-problemlösende Formen der Thematisierung und des öffentlichen Umgangs mit Problemlagen, und es gibt möglicherweise solche, die, aus welchen Gründen immer, tragfähige, realitätsangemessene Lösungen verhindern – z. B. weil die zentralen Zusammenhänge, um die es in Wirklichkeit geht, gar nicht erst zum Gegenstand der Diskussion gemacht, sondern ausgeblendet werden und statt dessen vordergründige oder gar abseitige Ursachen verhandelt werden.

Thematisierungsinstanzen und -formen

Ich möchte, mit derartigen Fragen im Kopf und mit dem darin angemeldeten Interesse, einige Formen und Muster öffentlicher Thematisierung kritisch beleuchten, „Anmerkungen“ dazu machen, wie es in der Ankündigung dieses Vortrags heißt – und dies ist keine vornehme Form des understatement, wie dies gelegentlich geschieht, sondern ein Hinweis darauf, was im Rahmen eines

solchen kurzen Beitrags möglich ist. Ich greife also aus einem in Wirklichkeit sehr vielschichtigen und von sehr vielen Instanzen bestrittenen Prozeß der öffentlichen Meinungsbildung einige Muster und Instanzen heraus. Das Auswahlkriterium liegt darin, daß es relevante, also nicht nur beiläufig zu erwähnende, sondern wichtige Formen sein sollen, und es sollen solche sein – dies ist zumindest die Intention –, an denen sich grundlegende Probleme der öffentlichen Debatte ablesen lassen.

In diesem Sinn greife ich heraus die Art der Thematisierung durch die Politik im Sinne der Wortführer der etablierten Parteien, durch die Medien und behandle – sehr kursorisch allerdings – die bisherige Rolle der Sozialwissenschaften. Unvermeidlich, daß dabei Instanzen wie Kirchen, Gewerkschaften, alternative Bewegungen, die alle, wenn auch sicher auf sehr unterschiedliche Art, ebenfalls wichtig wären, ausgeblendet bleiben.

Ich kann die genannten Instanzen nur sukzessive behandeln, in der Weise, daß zunächst von der Politik, dann von den Medien usw. die Rede ist. Dies vermittelt insofern ein fragwürdiges Bild, als die Thematisierungsmuster der einen Instanz in Wirklichkeit nicht zu denken sind ohne die Rolle der anderen. Das gilt vor allem für Politik und Medien. Darauf komme ich noch zurück.

Dennoch zunächst zur *Politik*: Es ist sicher problematisch, ein einheitliches Muster „der“ Politik ausmachen zu wollen. Dennoch gibt es in der politischen Debatte heute ähnliche Formen des Umgangs mit den Problemen – über die Parteigrenzen hinweg, und es wäre dies ein eigens zu bedenkender Sachverhalt.

Eines dieser vorherrschenden Muster, auf das man sich offensichtlich geeinigt hat, besteht zunächst darin, daß die Debatte fast nur noch um die Frage der Änderung des Grundgesetzartikels 16 kreist; in diese Debatte haben sich die Politiker offensichtlich verbissen; sie nimmt Zeit, Kraft, Energie und Aufmerksamkeit so stark in Anspruch, daß daneben höchstens noch die Frage nach der Ausschöpfung bzw. Verschärfung rechtlicher bzw. strafrechtlicher Möglichkeiten gegen Ausschreitungen und nach praktischen Lösungen für die administrative Abwicklung der nicht erledigten Asylantenanträge Platz hat.

Im weiteren wäre auf einer etwas subtileren und vielleicht deshalb auch angreifbaren Ebene zu konstatieren, daß zumindest gelegentlich das Entsetzen über die Vorgänge – an dessen Echtheit man manchmal zweifeln möchte – sich mit strategisch geplanter Instrumentalisierung der Gewalttaten für die jeweils präferierte politische Zielsetzung verbindet. Das ist, denke ich, für die Bundesrepublik neu. Indem man die Bürger und ihre Ängste „verstehen“ kann – sie sind schließlich nachvollziehbar –, werden unvermittelt die Opfer zu den Schuldigen, und es wird begründbar, warum gegen die „Flut von Asylanten“ aus aller Welt, die – in dieser Sicht, nur um an unserem Reichtum teilzuhaben, zu uns drängen, vorgegangen werden muß.

Auch hier ist ein Blick in die Geschichte aufschlußreich: Gegen den RAF-Terrorismus hat die Politik, mit der Verschärfung von Strafgesetzen, der Neuschaffung von Straftatbeständen und mit bis heute nicht rückgängig gemachten Einschränkungen von Freiheitsrechten reagiert; gegen den traditionellen Neonazismus und Rechtsextremismus dagegen mit eher laxen Maßnahmen, mit der Forderung nach politischer Bildung, die immer dann mit besonderer Nachhaltigkeit erhoben wurde, wenn irgendwo wieder ein Nazisymbol erschien.

Heute besteht zumindest ein Teil der politischen Antwort auf die Probleme darin, daß sie die Opfer von Gewalttaten zu den Schuldigen macht, damit „Abwehrmaßnahmen“ begründet und – wiederum – z. B. in der Diskussion zur Einschränkung der Versammlungsfreiheit beginnt, Freiheitsrechte einzuschränken. Aber das Wichtigste ist doch folgendes: Viele Politiker scheinen sich heute nicht darüber im klaren zu sein, daß manche ihrer Äußerungen auch so gelesen werden können: die Neonazis haben das Problem (der Überfüllung, des „Das Boot ist voll“ usw.) schon richtig erkannt; sie haben sich lediglich in den Mitteln zur Lösung dieses Problems vergriffen. Wir, die Politiker, machen das jetzt richtig, z. B. indem wir das Grundgesetz ändern. Man scheint blind für die Tatsache, daß hier etwas ganz Fatales passiert, nämlich daß Neonazis in den Rang derer erhoben werden, die die Probleme definieren, die das Stichwort geben, auf das die Politik zu antworten hat!

Das ist sicherlich eine sehr grobe Skizze dessen, was Politiker, und ich meine hier im wesentlichen die stimmungsführenden Politiker der Parteien, zum Diskurs über das gesellschaftliche Problem, um das es hier geht, beitragen. Aber man wird niemandem unrecht tun, wenn man konstatiert, daß es sich hier um eine sehr vordergründige Art des Umgangs mit den Problemen handelt.

Gewalt als Medienereignis

Ich denke, es ist zu unterscheiden zwischen den audiovisuellen Medien, also vor allem der Rolle, die das Fernsehen für die öffentliche Thematisierung der hier interessierenden Ereignisse spielt und der publizistischen Bearbeitung des Themas in den Zeitungen, vor allem den überregionalen, meinungsbildenden, die sich in Berichten und Kommentaren an den Leser wenden und einen wichtigen Bestandteil der öffentlichen Debatte darstellen.

Was zunächst das Fernsehen betrifft: es ist nicht neu, wenn man die Charakteristika nennt: das Grundmuster besteht darin, daß das Fernsehen einerseits auf den Unterhaltungs- und Show-Effekt von Gewalttaten setzt; andererseits stellt es ein Medium der Verbreitung und Veröffentlichung dar – und bezahlt auch noch dafür. Es wird zur Verbreitung in Anspruch genommen, wenn Aktionen so geplant werden, daß sie möglichst live in den zeitlichen Rahmen der Tagesnachrichten passen; wenn es Agenturen gibt, die Neonazis vermitteln, und diese mit dem Hinweis darauf, daß das japanische Fernsehen 10mal mehr bezahlt, wenn sie ihre neonazistischen Parolen von sich geben, die Veranstalter von Diskussionsveranstaltungen fünf Minuten vor Beginn der Veranstaltung mit Honorarforderungen unter Druck setzen – „sonst sagen wir nichts“. Wenn dies alles zutrifft, dann rechtfertigt dies die Feststellung, daß Medienwiedergabe und -bearbeitung Teil des Prozesses selbst geworden sind, über den „objektiv“ zu berichten sie vorgeben.

Davon zu unterscheiden ist die kritische Publizistik; vorherrschende Muster sind hier eindeutige Ablehnung der Gewalt (dies quer zu allen politischen Richtungen), die Klage über negative und schädliche Auswirkungen von antisemitischen, neonazistischen Ausschreitungen auf das Ausland, das Erschrecken darüber, daß „so etwas wieder vorkommt“ – darin ist man sich einig.

Unterschiede gibt es bei dem Versuch, Antworten auf die Frage nach den Ursachen und zu ergreifenden Maßnahmen zu finden. Die ins Spiel gebrachten Argumentationsmuster unterscheiden sich in typischer Weise: Die konservative Seite verweist auf Mängel der Erziehung, wenn sie vor allem Jugendliche als Gewalttäter und als Verbreiter neonazistischer Parolen identifiziert; sie verweist auch in diesem Zusammenhang auf den Verfall tragender Werte und Normen. Im linksliberalem Spektrum wird mehr das Fehlen einer kritischen Öffentlichkeit bedauert, und es wird die Unangemessenheit politischer Antworten beklagt, die vor allem darauf hinauslaufen, strafrechtliche Tatbestände neu zu formulieren, bzw. auf die Forderung zielen, bestehende Gesetze entschiedener anzuwenden. Letztlich aber steht auch hier im Vordergrund die Bekundung der Irritation, daß dies möglich ist!

Die Rolle der Sozialwissenschaften: die Beliebigkeit der Interpretation von Umfrageergebnissen und die Spezialisierung der Forschung als Problem

Welche Rolle spielen die Sozialwissenschaften in der bisherigen Diskussion? Auch hier nur zwei Schlaglichter. Das erste betrifft die Rolle der Demoskopie, wenn wir sie für einen Augenblick zu den Sozialwissenschaften rechnen. Gerade im Zusammenhang der Thematik, die uns hier beschäftigt, machen ja Umfrageergebnisse immer wieder von sich reden. Immer wieder füllen die Ergebnisse der neuesten demoskopischen Erhebungen die Spalten der Zeitungen. Da erfährt man dann, wieviel Prozent der Bevölkerung *ausländerfeindlich*, wieviele *ausländerfreundlich* sind und was sonst noch alles in diesem Zusammenhang auftaucht. Abgesehen von den zahlreichen hier nicht zu besprechenden methodischen und wissenschaftsimmanenten Problemen und Schwächen derartiger Untersuchungen soll hier nur die fast beliebige Verwendbarkeit solcher Ergebnisse und, das heißt auch ihre Instrumentalisierbarkeit für jeweils gewünschte Zwecke herausgestellt werden. Wenn Frau NOELLE-NEUMANN in einer der üblichen Talk-Runden (Talk im Turm, 25. 10. 1992) feststellt, daß die Deutschen – so ihre Umfrageergebnisse – im September 1991 von einer geradezu rührenden Ausländerfreundlichkeit gewesen seien, ein Jahr später, im Herbst 1992 dagegen nicht mehr, und dies auf eine zunehmende objektive Bedrohung durch das Anwachsen der „Asylantenflut“ zurückführt – und zwar ohne die Frage nach einem empirischen Nachweis für den unterstellten Zusammenhang auch nur zu stellen, dann leistet diese Argumentation natürlich einer bestimmten politischen Richtung Vorschub, hat aber mit einer seriösen Art des Umgangs mit Wissenschaft nicht viel zu tun (wobei man zumindest am Rande darauf hinweisen müßte, daß die gleiche Politik, die solche Ergebnisse aufgreift, sie durch eine bestimmte Art der Argumentation zuerst selbst geschaffen hat!).

Aber es gibt auch seriöse Forschung in diesem Bereich, und hier läßt sich, wiederum nur an einem Beispiel, ein anderes Problem zeigen: In einer breit angelegten Längsschnittuntersuchung, die in Bielefeld durchgeführt wurde, haben HEITMEYER u. a. (HEITMEYER 1987; HEITMEYER u. a. 1992) die Entstehung

rechtsradikaler Orientierungen bei Jugendlichen über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten und zu dokumentieren versucht.

Hier erfahren wir einiges über die Zusammenhänge, die hier eine Rolle spielen. Das Problem ist, daß diese Ergebnisse aus der Mitte der 80er Jahre stammen – und ich denke, es spricht viel dafür, daß die völlig veränderte Lage und Gesamtkonstellation auch zu neuen Befunden führen wird. Und darüber hinaus: die Bielefelder Untersuchung, jetzt auch durch einen Spiegel-Report breiteren Kreisen und der Öffentlichkeit bekanntgeworden, ist eine *Jugend*-Untersuchung. Dies führt dazu, daß sich der Blick vor allem auf eine Altersgruppe und deren Problematik und Befindlichkeit richtet. Damit besteht tendenziell die Gefahr, daß Fremdenfeindlichkeit und Ausländerhaß nicht mehr als *gesamtgesellschaftliches* Problem, sondern als ein *Jugendproblem* erscheinen; es wird als Problem einer bestimmten Gruppe in der Gesellschaft herausgestellt – auch wenn die Intention der Forscher gar nicht in diese Richtung geht. Hier ist es also die Spezialisierung der sozialwissenschaftlichen Forschung, die möglicherweise einen problematischen Effekt bewirkt, was die gesellschaftliche Diskussion der Probleme betrifft.

Fazit: der „stationäre“ Charakter der öffentlichen Thematisierung als Folge der Tabuisierung der gesellschaftlichen Hintergründe

Wenn man versucht, sich den Grundcharakter der öffentlichen Debatte über Rechtsradikalismus, Neonazis und Ausländerfeindlichkeit zu vergegenwärtigen, dann fällt vor allem der „stationäre“ Charakter dieser Debatte auf. Dieser stationäre Charakter zeigt sich *zunächst* darin, daß die Diskussion in einem merkwürdigen Widerspruch zu der von allen Seiten behaupteten Dringlichkeit rascher Lösungen auf der Stelle tritt! Sie führt nicht weiter, obwohl der Problemdruck gewaltig ist. Alle schreien nach Lösungen, die aber tunlichst jemand anders finden und praktizieren soll. Dabei gilt vor allem für die Politik, daß sie dadurch, daß sie vor allem die Änderung des Grundgesetzes als *das* Problem definiert hat, sich selbst an einer Stelle und in einer Richtung unter Druck gesetzt hat, von der zumindest gar nicht feststeht, ob sie etwas zur Lösung der Probleme beiträgt. Wenn sich aber die öffentliche Debatte auf einen Punkt konzentriert, der, selbst wenn er erreicht, also die Änderung des Grundgesetzes durchgesetzt wäre, praktisch kaum zum Fortschritt in der Problemlösung beiträgt, dann besteht die Gefahr, daß auch weiterhin der Charakter dieser Debatte stationär bleiben wird, stationär allerdings auch in einem tieferen Sinn des Wortes, und dies hat etwas mit der Art der Thematisierung zu tun. Meine These ist, daß ein wichtiger Grund für diesen wenig zielführenden Charakter der öffentlichen Debatte darin liegt, daß sie zentrale gesellschaftliche Zusammenhänge und Hintergründe, ohne deren Einbeziehung ein angemessenes Verständnis der Phänomene nicht möglich ist, ausblendet, tabuisiert.

Ich möchte deshalb im *zweiten* Teil meiner Ausführungen bisher in der öffentlichen Debatte weitgehend ausgeblendete Dimensionen und Zusammenhänge herausstellen. Ich meine, daß deren Berücksichtigung zu einer weniger „stationären“, sondern konstruktiven Art der Behandlung des Themas führen würde. Wichtig ist mir dabei auch die Frage nach der Rolle der Sozialwissen-

schaften als eine gesellschaftliche Instanz der Problemdefinition und die damit zusammenhängende Frage danach, wie ihr Beitrag Eingang finden kann in die öffentliche Debatte.

Rechtsradikalismus und Lebensverhältnisse

Das erste Beispiel für eine bisher so gut wie ganz in der öffentlichen Debatte ausgeblendeten Dimension betrifft den Zusammenhang von Rechtsradikalismus und Lebensverhältnissen in einer konkurrenzbestimmten kapitalistischen Gesellschaft. Es geht hier um den „alltäglichen Rechtsradikalismus“ als Nährboden für Gewalt und Fremdenhaß.

Um den hier behaupteten Zusammenhang sichtbar zu machen, ist eine wenigstens knappe begriffliche Klärung dessen notwendig, was mit Rechtsradikalismus gemeint ist. In der hier gebotenen Kürze und unter Berufung auf eine konsensfähige Position, wie sie etwa von HEITMEYER (1987) formuliert wurde, läßt sich sagen, daß rechtsradikale Orientierungen vor allem bestimmt sind durch zwei Momente:

1. durch die *Ablehnung der Idee der Gleichheit aller Menschen*. In diesem Weltbild gibt es Überlegenheiten, ob diese nun natürlicherweise bestehen, oder ob sie sich geschichtlich herausgebildet haben; das kann sich auf Nationen beziehen, auf die Rasse (z. B. die Überlegenheit der germanischen Rasse über die anderen), auf das Geschlechterverhältnis (vor allem in der Ausprägung, daß der Mann der Überlegene, der Stärkere, die Frau die Abhängige, Untergeordnete ist). Ablehnung der Idee der Gleichheit aller Menschen heißt also: es gibt Starke und Schwache, das Starke setzt sich durch und vor allem: es hat ein Recht dazu!
2. ist rechtsradikale Orientierung bestimmt durch die mehr oder weniger *offene Propagierung der Gewalt als Mittel der Lösung gesellschaftlicher Konflikte*. Das wird, gerade auch von jungen Neonazis, wenn man mit ihnen diskutiert, häufig abgelehnt, aber in der Ablehnung des Konsensmodells als Mittel für die Lösung gesellschaftlicher Konflikte steckt implizit zumindest die Inkaufnahme von Gewalt. Wie sonst sollen Konflikte gelöst werden, wenn das Modell der oft mühseligen Konsensfindung abgelehnt wird!

Die These vom „alltäglichen Rechtsradikalismus“ legt es nahe, soziale Milieus, also die Lebensverhältnisse von Menschen, aufzusuchen und danach zu befragen, ob und in welcher Weise die grundlegenden Orientierungen der genannten Art in einer gleichsam alltäglichen Weise dort vorkommen. Es dürfte nicht allzu schwierig sein, die Elemente der beiden Grundorientierungen aufzuspüren: die Ablehnung der Idee der Gleichheit aller Menschen im Verhältnis von Frau und Mann, im Verhältnis von Erwachsenen zu Kindern, und was die Rolle der Gewalt als Mittel der Lösung von Konflikten betrifft, so zeigt der Hinweis auf autoritäre Umgangsformen in Familie, Schule, gesellschaftlichen Organisationen, sicherlich auch in den Streitkräften, wie Vorformen, Dispositionen zu Gewalt entstehen und unter zusätzlichen Bedingungen sich auswirken können.

Geht man noch einen Schritt weiter, dann lassen sich zusätzliche Zusammenhänge aufdecken: Vorliegende Untersuchungen (HEITMEYER 1987) lassen es plausibel erscheinen, daß es vor allem auch die Widersprüchlichkeit der Sozialisation auf der derzeitigen Entwicklungsstufe der industriellen Gesellschaft ist, die in sich zumindest die Tendenz zu Gewalt, Haß, Aggressivität, Ablehnung des anderen als einer möglichen Antwort auf diese Situationen nahelegen. Die Argumentation geht dabei in folgende Richtung: der zentrale Widerspruch, der für das Aufwachsen in dieser Gesellschaftsform charakteristisch ist, besteht in folgendem: einerseits setzt sie den einzelnen frei als Individuum, mutet ihm individuelle Entscheidung und Selbstverantwortlichkeit für Lebensplanung zu (vgl. HORNSTEIN 1990); andererseits zerstört eben diese kapitalistisch durchorganisierte Industriegesellschaft die soziokulturellen Voraussetzungen für den Erwerb einer stabilen Ich-Identität, die die Voraussetzung bildet für das „Leben in eigener Regie“, wie man diesen Vorgang der Individualisierung auch nennen könnte. Daraus resultieren Unsicherheiten, Labilität. Diese kann sich in sehr verschiedenen Formen äußern: in Drogenmißbrauch, in Alkoholabhängigkeit, in vielen Formen von Aussteigertum und nicht zuletzt: in Gewaltbereitschaft und in einer Tendenz zu Sicherheit versprechenden Ideologien, die angesichts dieser Situation einfache Antworten und damit Eindeutigkeit, Halt versprechen. Zu solchen Ideologien gehört auch diejenige des Nationalsozialismus.

Gewalt erhält in diesem Zusammenhang eine bestimmte Funktion. Sie kommt treffend zum Ausdruck in einer Formulierung, die kürzlich als Überschrift zur Beschreibung der polnischen rechtsradikalen Szene diente und lautete: „Ich schlage zu, also bin ich!“ (DIE ZEIT v. 23. Okt. 1992, S. 83). D. h., das soziale Umfeld von Individuen, für die dieses Szenario gilt, enthält so wenig Möglichkeiten der Selbstbestätigung, für den Prozeß der Identitätsfindung, daß gleichsam zu anderen Mitteln gegriffen werden muß, um sich selbst überhaupt noch zu erfahren.

Alle anderen Formen der Bestätigung und sozialen Anerkennung wie z. B. Leistung fallen weg; was bleibt, ist nackte Gewalt gegen diejenigen, die vermeintlich oder faktisch vor der Tür stehen, hereindrängen und das wenige noch wegnehmen, was in der Erfahrung solcher Gruppen übrigbleibt. Vor allem aber: in einer solchen hier nur knapp skizzierten Perspektive lassen sich soziale Milieus und deren Zusammenhang mit übergreifenden gesellschaftlichen Strukturprinzipien beschreiben, in denen das, was wir in den letzten beiden Jahren erlebt haben, Nährboden findet – und es lassen sich Zusammenhänge verdeutlichen, die in der öffentlichen Thematisierung bisher so gut wie ganz ausgeblendet wurden; vielleicht auch deshalb, weil sie zu Konsequenzen zwingen, die die gesellschaftliche Praxis betreffen – unser aller Praxis, und damit ist ein Prinzip in Frage gestellt, das die heutige Diskussion weitgehend bestimmt, nämlich das Prinzip des „wasch' mich, aber mach' mir den Pelz nicht naß!“. Wenn die Tendenz zu Rechtsradikalismus und Fremdenhaß so eng mit zentralen Momenten unserer Gesellschaft zusammenhängt, dann muß dies Anlaß zu Überprüfung und Revision sein! Denn dann hat dies alles mit den Verhältnissen in unseren Familien und unseren Schulen zu tun, mit unserem Umgang miteinander in den gesellschaftlichen Institutionen, mit den sozial Schwachen, mit den Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsprozessen, die wir denjenigen zumu-

ten, die einer bestimmten Art von Leistungsanforderung nicht entsprechen und denen wir keine anderen Formen sozialer Anerkennung und Selbstbestätigung einräumen, denen wir also keine Chancen geben und die sich deshalb selbst – mit Gewalt – zu Wort melden.

*Die kollektive Lerngeschichte der Bundesrepublik
und der ehemaligen DDR als problematische Ausgangsbedingungen
für die Lösung des Problems „Wir und die anderen“!*

Ich komme zum zweiten Beispiel. Man kann die eben entwickelte Perspektive eine sozialisationstheoretische nennen, weil sie Gewaltbereitschaft und Fremdenhaß in Verbindung bringt mit grundlegenden Momenten der sozialen Situation, den Lebens- und Entwicklungsbedingungen der Heranwachsenden mit ihren Lernchancen und -risiken, also ihrer Lebens- und Lerngeschichte unter den Bedingungen der Gesellschaft der Gegenwart.

Aber auch Gesellschaften haben eine Lerngeschichte, sie machen Erfahrungen, lernen, und das bringt Ergebnisse mit sich: Mentalitäten, kollektive Deutungen von Situationen, Wertprioritäten, eine bestimmte Art kollektiver Identität. In diesem Sinn kann man von der kollektiven Lerngeschichte der Bundesrepublik (West) einerseits und der Lerngeschichte der ehemaligen DDR sprechen und man kann fragen, zu welchen Ergebnissen diese bis zur Einigung unterschiedlichen Lerngeschichten geführt haben und welche Voraussetzungen und Bedingungen die Ergebnisse dieser beiden Lerngeschichten für die Lösung der hier zur Rede stehenden Probleme darstellen. Man kann auch so fragen: welche Voraussetzungen bringen wir eigentlich aufgrund unserer kollektiven Lerngeschichte, als Gesellschaft, mit, um die Probleme, vor denen uns eine völlig veränderte Situation stellt, zu lösen. Wenn in diesem Sinn von Lerngeschichte die Rede ist, dann liegt auf der Hand, daß diejenige der Bundesrepublik sich gravierend von derjenigen der ehemaligen DDR unterscheidet – und diese Unterschiedlichkeit der Ergebnisse ist nicht homogenisiert mit dem Moment der Unterschriften unter dem Einigungsvertrag. Allerdings, darauf möchte ich, weil häufig übersehen, zumindest in Klammern aufmerksam machen: es gibt auch inhaltliche und strukturelle Parallelen, die möglicherweise zu ähnlichen Ergebnissen geführt haben.

Ich will meine *Hauptthese* voranstellen; sie lautet: Das, was wir, auf je unterschiedliche Weise in der „alten“ BRD und in der ehemaligen DDR gelernt haben, stellt ziemlich problematische Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung der Herausforderungen und neuen Situationen dar, vor denen wir heute stehen. In den Gewalttaten und den Haßausbrüchen, die wir gegenwärtig erleben, so meine These, zeigt sich die in blinden Haß und Gewalttätigkeit transformierte und sich darin ausdrückende Irritation gegenüber einer Situation, auf die wir nicht vorbereitet sind, und – so muß man hinzufügen – die bisherige Art der öffentlichen Thematisierung trägt wenig zum Verständnis und damit auch zur Bewältigung dieses Problems bei; also zum Verständnis der *Lernaufgaben*, die aus der heutigen weltpolitischen Situation resultieren, die gleichbedeutend ist mit dem Ende so gut wie aller Sicherheiten, aller halt- und

identitätsstiftenden Strukturen und Zugehörigkeiten, in denen die Welt bisher in übersichtlicher Form geordnet erschien.

Worum es geht, ist, die Art dieser Lernaufgabe zu verstehen und sie zu bewältigen. Ich kann das im Detail nur in knappen Strichen skizzieren: Die Lerngeschichte der alten Bundesländer ist *erstens* bestimmt durch eine spezifische Form der Identitätsgewinnung und Stabilisierung durch Abgrenzung; das ist für die Epoche des Kalten Krieges offensichtlich, gilt aber in einem allgemeinen Sinn auch bis zur Phase der Wiedervereinigung. Darin ist enthalten das Moment der Überlegenheit gegenüber den „Anderen“.

Sie ist *zweitens* bestimmt durch das Prinzip des materiellen Habens und Immer-mehr-haben-Wollens. Immer weiter steigender Wohlstand ist ja nicht nur das Prinzip Erhardts in den 60er Jahren gewesen, sondern auch in den letzten Jahren ein durchgehendes Prinzip geblieben (und, in Klammer bemerkt, die Politik, die dies jahrzehntelang zu ihrem Ziel gemacht hat, tut sich heute schwer, für ihre Sparappelle und Solidaritätsaufrufe Gehör zu finden).

Drittens ist diese Lerngeschichte bestimmt durch eine spezifische Form der Einstellung zum „Fremden“, die ich als durch und durch „instrumentalistisch“ bezeichnen möchte. Daß wir alle so gern und so weit reisen und so weit herumkommen, heißt ja nicht ohne weiteres, daß wir Solidarität, Verstehen der Anderen oder ähnliche Tugenden zum Prinzip unseres Umgangs mit Fremden gemacht hätten; eher betrachten wir „die Anderen“ unter dem Gesichtspunkt des exotischen Reizes, den sie auf uns ausüben, als Absatzmarkt, als Ressource – auch für Atommüll –, wir verwenden sie für unsere Zwecke.

Wenn man vor dem Hintergrund, der durch diese drei Punkte charakterisiert ist, die neue Lage betrachtet, dann wird das ganze Ausmaß der Herausforderung deutlich, um die es hier geht, und das Ausmaß der Lernaufgaben:

Stichwort „Identität durch Abgrenzung“: die eindeutigen Freund-Feind-Schemata, die im Zeichen der weltpolitischen Konfrontation zwischen den Machtblöcken die kollektive Identität vermittelt haben, sind entfallen. Das Ende des Prinzips Sicherheit durch Abgrenzung verlangt eine neue Form der Stabilisierung der kollektiven Identität. Der Wegfall des Freund-Feind-Denkens wird als Irritation empfunden; es entsteht eine neue Komplexität. Die Frage: wer sind wir? läßt sich nicht mehr so ohne weiteres in schematischen Abgrenzungen beantworten.

Stichwort „Haben“: heute ist es unabweislich geworden, das Teilen mit anderen zu praktizieren. Das haben wir nicht gelernt! Aber wir müssen es lernen!

Stichwort: „Wir und die anderen“. Das, was sich heute in der Welt abspielt, im Bürgerkrieg im ehemaligen Jugoslawien, vor unserer Haustür, in den Hungerkatastrophen, im sozialen Elend der Dritten Welt, den überall aufbrechenden ethnischen Konflikten – dies alles kann nicht durch ein Almosen für die Welthungerhilfe beantwortet werden. Eine „Insel der Seligen“ kann es, ob wir wollen oder nicht, nicht mehr geben.

Und ein weiterer Punkt wird sichtbar:

Was wir heute erleben und als Herausforderung bewältigen müssen, ist der Widerspruch zwischen ökonomischer Internationalisierung als Moment der Modernisierung einerseits und mentaler kollektiver Fixierung auf das Eigene

als einer spezifischen Form von Ethnozentrismus andererseits. Wo sich diese Fixierung in Ausländerhaß und Neonazismus auswirkt, ist aus nachvollziehbaren Gründen vor allem auch die Wirtschaft irritiert und besorgt, weil dieser „Rückstand“ sich für sie in Exporthemmnissen niederschlägt. Der zentrale Punkt in dieser Perspektive ist folgender: Für die Länder der alten Bundesrepublik trifft die Aufgabe der Bewältigung eines gewaltigen Modernisierungsschubs mit seinen sozialen und soziokulturellen Folgen (ich denke in diesem Zusammenhang vor allem an die mit diesem Vorgang verknüpften Prozesse der Erosion soziokultureller Traditionen und ihrer stabilisierenden Wirkung) zusammen mit der vielleicht in ihrer Tragweite noch gar nicht erfaßten Aufgabe der Bewältigung einer völlig neuen Lage auf der nationalen Ebene (sprich Wiedervereinigung), aber auch auf der weltpolitischen Ebene (Stichwort: europäische Einigung, aber vor allem auch die neue welt- und sicherheitspolitische Konstellation).

Damit sind gesellschaftliche Lernaufgaben formuliert. Sie erscheinen in der öffentlichen Diskussion eher als Irritationen denn als konstruktiv zu bewältigende Aufgaben.

Was die *Länder der ehemaligen DDR* und die dortige Lerngeschichte betrifft, so scheint mir in der Beurteilung Zurückhaltung am Platze – auch und vielleicht gerade dann, wenn man die politische Geschichte der ehemaligen DDR mit Aufmerksamkeit seit vielen Jahren verfolgt hat. Es mag sicher zutreffen, wenn man in diesem Zusammenhang darauf hinweist, daß diese Lerngeschichte bestimmt ist durch eine spezifische Form des sozialistischen Internationalismus, durch eine politisch verordnete Freundschaft zu den „Sozialistischen Bruderländern“, durch eine Form von Staatssozialismus, die Betreuungs- und Versorgungsansprüche entwickelt hat usw. Sicher trifft zu, daß diese Geschichte und ihr politisches Ende und nicht zuletzt auch die Form der Wiedervereinigung Irritation und Verunsicherung in gewaltigem Ausmaß hinterlassen hat, daß sie gleichbedeutend ist mit Zerstörung und Infragestellung von Biographien mit all dem, was darin an Aufgaben zur Bewältigung für den einzelnen enthalten ist. Auch hier also eine vergleichsweise schwierige Ausgangslage für die Bewältigung der Lernaufgaben, die sich in der neuen Situation stellen, und vielleicht ist es die Unausweichlichkeit der Erkenntnis, daß Separierung unmöglich geworden ist, ins Offene gestellt zu sein, sind Angst, Identitätsbedrohung die Elemente, die zu gewalttätigem Ausdruck disponieren, wenn entsprechende Auslöser dazu kommen.

Gesellschaftliches Lernen stellt sich also als *die* zentrale Aufgabe heraus. Aber wie für Individuen gilt auch für Gesellschaften: gelernt, im Sinne der Anpassung an veränderte Situationen, wird immer. Die Frage ist, *wie* und *was* gelernt wird, mit welchen Ergebnissen und mit welchen Folgen. Wünschenswert sind Formen des Lernens, in denen Rationalität und Moral sich kollektiv Geltung verschaffen. Die Wirklichkeit zeigt allerdings, gerade heute, Formen des gesellschaftlichen Lernens, bei denen Maßstäbe dieser Art auf der Strecke zu bleiben drohen und die man als „pathologische“ bezeichnen muß. Wenn man die heutigen Formen der Anpassung an die neue Situation, also des gesellschaftlichen Lernens, betrachtet und die ihnen zugrundeliegenden Mechanismen, dann scheinen sich solche immer stärker abzuzeichnen, die die Rationalität solcher Diskurse und der in ihnen sich abspielenden Lernprozesse

abschwächen oder gar ganz zum Verschwinden bringen. Das geschieht in „autoritären“, in „ideologischen“, aber vor allem auch in „regressiven“ Formen kollektiven Lernens (MILLER 1986).

Im „*autoritären*“ Lernen beschränkt sich das Lernen unter Verzicht auf die eigene Lernanstrengung als Subjekt auf die Übernahme der Lernergebnisse einer unbefragt als maßgebend akzeptierten Autorität – und solche bieten sich heute vielfältig dar!

Das „*ideologische*“ Lernen ist dadurch gekennzeichnet, daß es wichtige Teile des objektiven Problemzusammenhangs, um den es jeweils geht, ausblendet – auch dafür ließen sich Beispiele im Zusammenhang der Diskussion zur Asylbewerberfrage beibringen.

Am wichtigsten aber scheint es mir, auf die Formen des „*regressiven*“ Lernens zu achten, die sich unübersehbar abzeichnen. Regressives Lernen in dem hier zugrundegelegten Sinn läßt politisch-moralische Überzeugungen, die bisher geltend waren, hinfällig werden. Es macht vergangene kollektive Lernprozesse und den in ihnen erreichten Stand gesellschaftlich-politischer Moral rückgängig, ja es macht den Begriff des kollektiv Geltenden und Verpflichtenden selbst noch fragwürdig, unterhöhlt also auch den bisher in ihm enthaltenen Sinn. Die fortschreitende Sinnentleerung, die damit verknüpft ist, führt dazu, daß auch die Erwartung, daß es allgemein gültige Maßstäbe überhaupt geben kann, d.h. eine gemeinsame Basis verbindlicher Werte, verloren geht.

Mir scheint, daß wir uns derzeit in einem solchen regressiven Lernprozeß befinden. Der „stationäre“ Charakter der heutigen Debatte wäre dann nur das äußere Erscheinungsbild einer in Wahrheit sehr viel tiefer reichenden Pathologie, und ein Befund dieser Art stellte auch eine zur Nachdenklichkeit veranlassende Antwort auf die am Anfang gestellte Frage dar, was wir eigentlich in der Asylfrage verteidigen bzw. preisgeben und was wir dabei sind, kollektiv zu vergessen. Zu dem, was wir vergessen, gehört – aber das ist nur ein Beispiel – die Tatsache, daß Einwanderung und Auswanderung, daß Migration gerade auch in Europa, geschichtlich betrachtet, immer eher Regel als Ausnahme war (BADE 1992).

Wider die Unwilligkeit zu lernen – Ausländerhaß als Anlaß für gesellschaftliche Lernaufgaben und die Rolle der Universitäten

Ich möchte abschließend einige Konsequenzen skizzieren, die sich aus dem Vorausgegangenen ergeben und dabei auch die Rolle der Universitäten bedenken.

1. Es erscheint charakteristisch für die Gegenwart, daß die Form der öffentlichen Thematisierung von Fremdenhaß, Ausländerfeindlichkeit und Gewalt dazu führt, die schmerzhaften Aufforderungen, die in diesen Ereignissen liegen, zu verdrängen. Die bisherigen Formen der Thematisierung *spiegeln* eher die problematischen Verhältnisse, in denen wir uns befinden, anstatt *deren Ursachen herauszustellen*. Die Ereignisse der letzten beiden Jahre sind bisher kaum als eine Herausforderung zur Überprüfung der moralisch-politischen Verfassung unseres Gemeinwesens verstanden worden; dies ist aber dringend

notwendig, wenn wir über das Kurieren an Symptomen, das gegenwärtig die Szene beherrscht, hinauskommen wollen.

ALEXANDER MITSCHERLICH hat in den 60er Jahren im Hinblick auf die Aufgaben des Umgangs mit unserer Geschichte von der „Unfähigkeit zu trauern“ gesprochen. Heute gibt es eine Unwilligkeit zu lernen, die ihre Ursachen wiederum in unserer Geschichte hat und die uns daran hindert, in einer angemessenen Weise der neuen Situation zu begegnen.

2. Es wird heute gelegentlich eine Parallele gezogen zwischen der Situation in der Phase des Terrorismus in den 70er Jahren und der heutigen Lage. Wie ist der Gewalt damals begegnet worden, was ist heute – auf dieser Ebene – zu tun? So lauten die Fragen, um die es dabei in der Regel geht. Wenn die hier vorgetragenen Zusammenhänge, insbesondere die Perspektive der Lernaufgabe und Lerngeschichte für sich Plausibilität beanspruchen können, legt sich eine andere Parallele nahe: Es gab in der Geschichte der Bundesrepublik – dies war Ende der 60er Jahre – schon einmal eine Situation, die dadurch gekennzeichnet war, daß ein Rückstand aufzuholen war, also eine gesellschaftliche Lernaufgabe besonderer Art zur Lösung anstand. Sie ist unter dem Stichwort „Bildungsreform“ bekannt. Das Problem bestand im Rückstand des Bildungswesens, gemessen an den Erfordernissen einer modernen Industriegesellschaft und an dem demokratischen Prinzip eines Rechts auf Bildung für alle. GEORG PICHT gab das Stichwort für den zuerstgenannten Sachverhalt im Begriff der „Bildungskatastrophe“, RALF DAHRENDORF für den gesellschaftspolitischen Aspekt in der Losung „Bildung ist Bürgerrecht“. Diese beiden Begriffe avancierten zu den Leitbegriffen eines gesellschaftlichen Projekts, über dessen Ergebnisse man, gerade als Erziehungswissenschaftler, streiten mag, aber daß seine Durchführung notwendig war und das Bildungswesen näher an die Erfordernisse einer modernen Industriegesellschaft herangeführt hat, wird niemand bezweifeln.

Die Parallele besteht darin, daß wir uns heute wiederum an einem historischen Punkt befinden, an dem sich eine Kluft auftut zwischen Herausforderungen einer veränderten historischen Situation und unseren Denkformen, Orientierungen, Mustern der Wahrnehmung; d.h. wir müssen etwas lernen, um der neuen Situation zu entsprechen.

Bisher scheint es aber so, daß sich aus dem gesellschaftlichen Diskurs über diese Lage kein Stichwort ergeben hat, das die daraus resultierende Lernaufgabe faßbar machen würde. Und das hat mit der Art und Weise zu tun, wie wir die gegenwärtigen Probleme gesellschaftlich verhandeln. Vielleicht ist es heute auch nicht mehr ohne weiteres möglich, eine derartige Problemkonstellation gleichsam auf eine Formel zu bringen und daraus ein gesellschaftliches Projekt zu formulieren. Und es scheint auch so zu sein, daß das Zusammentreffen *innerer* Probleme – die gesellschaftliche Bewältigung eines gewaltigen Modernisierungsschubs mit seinen sozialen und kulturellen Folgen – mit *dramatischen äußeren* Veränderungen die Lernfähigkeit einer Gesellschaft bis an ihre Grenze in Anspruch nimmt.

3. Um so wichtiger ist es, sich Gedanken darüber zu machen, was eigentlich geschieht und nach den Orten, den Instanzen und den Bedingungen zu fragen,

unter denen diese Lernaufgabe sichtbar gemacht und in gesellschaftliche Lernprozesse überführt werden kann. Die heutige Situation enthält in sich einen gewaltigen Bedarf an gesellschaftlichen Veränderungen, an einem öffentlich wirksamen Diskurs über das, was künftig sein soll und wer wir künftig sein wollen. Deutschland – und das gilt auch für Europa im Ganzen – hat bisher weder für sich noch für den Umgang mit den Andern die Spielregeln für die neue Lage gefunden. In der Art, wie wir sie festlegen – und sie bilden sich eben in dem, was wir tun, und in dem, was wir unterlassen, heraus – entscheiden wir in einem grundlegenden Sinn über die Zukunft – und über das Fortbestehen und die Geltung dessen, was uns in der Vergangenheit wert und wichtig war –, das ist das Thema, und es bedeutet dies, daß ein gesellschaftlicher Selbstverständigungsprozeß notwendig ist.

Die Universitäten scheinen mir trotz aller Probleme der verschiedensten Art, über die hier nicht zu reden ist, weil wir sie kennen, nach wie vor geeignet, einen wesentlichen Beitrag zu diesem lebensnotwendigen Diskurs zu leisten. Sie sind immer noch Orte, an denen relativ frei von Inanspruchnahme durch partielle Interessen gesellschaftliche Aufklärung und ein öffentlichkeitswirksamer Diskurs über die zentralen Zukunftsfragen der Gesellschaft möglich sind. Sich auf diese Tatsache und die darin liegende Herausforderung und gesellschaftliche Verpflichtung zu besinnen, ist ja wohl auch der Sinn eines DIES ACADEMICUS, den wir heute hier begehen.

Literatur

- BADE, K.J.: Migration in Geschichte und Gegenwart. München 1992.
 HEITMEYER, W.: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Weinheim/München 1987.
 HEITMEYER, W. u. a.: Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie: erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim/München 1992.
 HORNSTEIN, W.: Aufwachsen mit Widersprüchen. Jugendsituation und Schule heute. Stuttgart 1990.
 MILLER, M.: Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt/M. 1986.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Walter Hornstein, Universität der Bundeswehr München,
 Fakultät für Pädagogik, Werner-Heisenberg-Weg 39, W-8014 Neubiberg.